

Schäfer, Gerd E.

Das Selbst im Spiel

Zeitschrift für Pädagogik 26 (1980) 1, S. 13-27



Quellenangabe/ Reference:

Schäfer, Gerd E.: Das Selbst im Spiel - In: Zeitschrift für Pädagogik 26 (1980) 1, S. 13-27 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-140832 - DOI: 10.25656/01:14083

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-140832>

<https://doi.org/10.25656/01:14083>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 26 – Heft 1 – Februar 1980

I. Essay

KARL ERNST NIPKOW

Kind – Kindergarten – Gemeinde. Zum Zusammenhang gesellschaftlich-kirchlicher, pädagogischer und religionspädagogischer Perspektiven 1

II. Thema: Erforschung der Kindheit

GERD E. SCHÄFER

Das Selbst im Spiel 13

WOLFGANG W. WEISS

Erziehung zur Selbständigkeit. Eine empirische Untersuchung von Familien besonders selbständiger bzw. besonders unselbständiger Kinder 29

JÜRGEN REYER

Sozialgeschichte der Erziehung als historische Sozialisationsforschung? 51

MANFRED NIESSEN/
HEINRICH SEILER

Methodologische Konzeptionen in Forschungen zur Sozialgeschichte von Kindheit und Familie 73

III. Berichte und Diskussionen zum Thema

DETLEF GARZ

Zum neuesten Stand von Kohlbergs Ansatz der moralischen Sozialisation. Bericht über eine Tagung zu „Theory and Method of Assessing Moral Development“ an der Harvard Universität 93

GÜNTHER BITTNER

Narzißmus und „falsches Selbst“ des Kindes. Anmerkungen zu einem Buch von Alice Miller 99

GERD E. SCHÄFER

Eine Geschichte ist, wenn . . . Zu dem Sammelband „Aus Geschichten lernen“ von D. Baacke/Th. Schulze 107

ERNST HOFF

Arbeitsbedingungen und familiäre Sozialisation. Probleme einer gleichnamigen Studie von Thomas Wegner 115

III. Weiterer Beitrag

GÖTZ HILLIG

Der andere Makarenko. Ergebnisse einer biographisch-historischen Untersuchung 121

IV. Besprechungen

KLAUS MOLLENHAUER

Norbert Herriger: Verwahrlosung 139

THOMAS WEGNER

Günther Steinkamp/Wolfgang H. Stief: Lebensbedingungen und Sozialisation 142

KLAUS DUMRAUF

Marie Winn: Die Droge im Wohnzimmer 145

HEIDI ROSENBAUM

Lloyd deMause (Hrsg.): Hört ihr die Kinder weinen 146

CHRISTOPH FÜHR

Horst Wollenweber (Hrsg.): Die Realschule 151

RALF SCHWARZER

Andreas Krapp: Prognose und Entscheidung 153

Berichtigung zu Heft 6/1979 156

Hinweise zur Manuskriptgestaltung 157

Pädagogische Neuerscheinungen 159

Anschriften der Mitarbeiter dieses Heftes:

Prof. Dr. Günther Bittner, Lodenstraße 22, 8702 Veitshöchheim; Dipl.-Päd. Klaus Dumrauf, Immenhofweg 2, 8600 Bamberg; Dr. Christoph Führ, Deutsches Institut für Pädagogische Forschung, Schloßstraße 29, 6000 Frankfurt 90; Dipl.-Päd. Detlef Garz, Röntgenstraße 28, 6200 Wiesbaden 12; Götz Hillig, Ludwig-Juppe-Weg 5 1/2, 3550 Marburg; Dr. Ernst Hoff, MPI für Bildungsforschung, Lentzeallee 94, 1000 Berlin 33; Prof. Dr. Klaus Mollenhauer, Baurat-Gerber-Straße 7, 3400 Göttingen; Dr. Manfred Nießen, Rechte Wienzeile 81/13, A-1050 Wien; Prof. Dr. Karl Ernst Nipkow, Weiherstraße 49, 7400 Tübingen 9; Dr. Jürgen Reyer, Dipl.-Päd., Chemnitzer Straße 8, 4600 Dortmund 1; Dr. Heidi Rosenbaum, Sudetenlandstraße 25, 3400 Göttingen; Dr. Gerd E. Schäfer, Tröltschstraße 8, 8700 Würzburg; Prof. Dr. Ralf Schwarzer, Angelastraße 17, 5161 Düren-Merken; Prof. Dr. Heinrich Seiler, Universität - Fachbereich I, 5500 Trier; Wolfgang W. Weiß, Hardegser Straße 25, 3418 Uslar-Schlarpe; Dipl.-Psych. Thomas Wegner, Kleiner Kielort 11, 2000 Hamburg 13.

Zeitschrift für Pädagogik

Beltz Verlag Weinheim und Basel

Anschriften der Redaktion: Dr. Reinhard Fatke, Biesingerstraße 9, 7400 Tübingen 1; Prof. Dr. Andreas Flitner, Im Rotbad 43, 7400 Tübingen 1; Prof. Dr. Ulrich Herrmann, Engelfriedshalde 101, 7400 Tübingen 1.

Manuskripte in doppelter Ausfertigung an die Schriftleitung erbeten. Hinweise zur äußeren Form der Manuskripte finden sich am Schluß von Heft 1/1980, S. 157f. und können bei der Schriftleitung angefordert werden. Besprechungsexemplare bitte an die Anschriften der Redaktion senden. Die „Zeitschrift für Pädagogik“ erscheint zweimonatlich (zusätzlich jährlich 1 Beiheft) im Verlag Julius Beltz KG, Weinheim und Basel. Bibliographische Abkürzung: Z.f.Päd. Bezugsgebühren für das Jahresabonnement DM 84,- + DM 4,- Versandkosten. Lieferungen ins Ausland zuzüglich Mehrporto. Ermäßigter Preis für Studenten DM 65,- + DM 4,- Versandkosten. Preis des Einzelheftes DM 18,-, bei Bezug durch den Verlag zuzüglich Versandkosten. Zahlungen bitte erst nach Erhalt der Rechnung. Das Beiheft wird außerhalb des Abonnements zu einem ermäßigten Preis für die Abonnenten geliefert. Die Lieferung erfolgt als Drucksache und nicht im Rahmen des Postzeitungsdienstes. Abbestellungen spätestens 8 Wochen vor Ablauf eines Abonnements. Gesamtherstellung: Beltz Offsetdruck, 6944 Hemsbach über Weinheim. Anzeigenverwaltung: Heidi Steinhaus, Ludwigstraße 4, 6940 Weinheim. Bestellungen nehmen die Buchhandlungen und der Beltz Verlag entgegen: Verlag Julius Beltz KG, Am Hauptbahnhof 10, 6940 Weinheim; für die Schweiz und das gesamte Ausland: Beltz Basel, Postfach 227, CH-4002 Basel.

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, bleiben vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden.

Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder ähnlichem Wege bleiben vorbehalten.

Fotokopien für den persönlichen und sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopien hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder benutzte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG WORT, Abteilung Wissenschaft, Goethestraße 49, 8000 München 2, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

Das Selbst im Spiel

I

Es zählt zu den in der pädagogischen *Praxis* heute noch mit besonderem Eifer gepflegten Fehlurteilen, daß Pädagogik es vor allem, vielleicht sogar ausschließlich mit Lernen oder mit Hilfe zum Lernen zu tun habe. So hat man auch das Spiel immer wieder im Hinblick auf die Funktionen untersucht, die das Kind sich mit seiner Hilfe aneignet und übt. Hat man dabei früher noch nach *der* Funktion gesucht, die beispielhaft im Spiel ihre Förderung erführe, ist man später dazu übergegangen, im Spiel eine vielseitige, mit verschiedensten Bereichen verknüpfte Lernsituation zu sehen. Gäbe es daneben im Bereich pädagogischer *Theorien* nicht Tendenzen (vgl. z. B. NITSCH-BERG 1978; FLITNER/KAMPER/ORFF/PORTMANN et al. 1976; FLITNER 1972; SCHEUERL 1954), im Spiel auch vornehmlich einen Freiraum wahrzunehmen, einen Freiraum, der im begründeten Verdacht steht, die Wiege schöpferischen, kulturellen Wachstums zu sein – bei Autoren, die diese Richtung fördern, findet sich stets HUIZINGA (1956) im Literaturverzeichnis –, so wäre das Spiel schon längst im pädagogischen Lerneifer erstickt.

Mit diesem Fehlurteil ist eine Pädagogik in den gesellschaftlichen Abstellraum geraten, die es nicht in erster Linie mit dem Lernen, sondern mit dem Sein des Kindes zu tun hat. Bemühungen dieser Art sind vielfach in einer idealistischen Geisteswelt steckengeblieben und haben so den Hunger nach dem Konkreten, der u. a. auch durch die Ausbeutung der Lernfunktionen des Spiels gestillt wird, mit hervorgerufen. Daß es eine Pädagogik des (Selbst)-Seins auch mit der konkreten Wirklichkeit zu tun haben könnte, diese Vorstellung fällt um so schwerer, als wir gewohnt sind, an der Wirklichkeit nur die Aufgaben wahrzunehmen, die uns durch irgendwelche äußeren Realitäten gestellt werden, und die demnach von dort her definiert und erfüllt werden können. Die inneren Realitäten des Subjekts aber, die diesem Sein genauso zugehören, sind aus dem Blickfeld verschwunden; keine leichte Aufgabe also, gesellschaftlich und subjektiv gesehen, sie wieder auf konkrete Füße zu stellen und danach zu fragen, welche Bedingungen denn zu schaffen seien, damit ein Ich *selbst sein und selbst werden kann*¹. Eine Pädagogik dieser Intention muß sich heute – wenn sie nicht eine idealistische Position über die Realitäten einzunehmen beabsichtigt – mit dem Begriff einer weitgefaßten Sozialpädagogik (BITTNER 1967) tarnen, um ihre Existenz zu begründen.

1 Selbstsein und Selbstwerden können dabei gedacht werden als der dialektische Gegenpol zu Vorstellungen der Sozialisationstheorien, die die Bedingungen der sozialen Realitäten und die dadurch gestellten Entwicklungsaufgaben begrifflich fassen. Vgl. auch ORBANS „Konstitution der Subjektivität“ (1976).

Ich stelle also hier die Frage nach dem Spiel als einem Bereich, in dem das Ich selbst werden und selbst sein kann. Sie enthält die Auffassung vom Spiel als einem Lebensbereich, in dem sich äußere und innere Realität kreuzen und sich gegenseitig hervorbringen².

II

Wenn im folgenden von selbstentwickelnden, selbstheilenden oder anderen Funktionen des Spiels die Rede ist, so muß im Auge behalten werden, daß es das Ich als integrierende oder integrierte Einheit ist, die sich entwickelt oder psychische Schäden kompensiert. Es geht also darum, daß das Ich sein Verhältnis zu sich selbst berührt, in Frage stellt oder ändert; anders ausgedrückt: Es geht um Wirkungen, die bis auf den Grund des Selbst reichen³. Nicht daß sie dort jeweils spektakuläre Veränderungen zu vollbringen hätten. Es genügt, zu bedenken, daß sie eine Resonanz des Selbst hervorrufen, wodurch dieses sich bestätigt und in manchen Fällen vielleicht auch wachgerufen fühlt. Vielleicht geht es manchmal – fern von spektakulären Vorgängen im Selbst – nur um die Wahrnehmung des Alltäglichen, die bis in tiefe Dimensionen der subjektiven Existenz eindringt.

Im Selbstbezug des Spiels unterscheide ich zwischen vier Möglichkeiten: (1) Spiel, in welchem das Ich sich selbst erschafft (*selbstbildendes* Spiel); (2) Spiel, durch welches es sich

2 Es scheint im folgenden eine erste Ähnlichkeit im Ansatz meiner Analyse mit den Ausgangspunkten von NITSCH-BERGS (1978) weit ausführlicheren Untersuchungen zur Bedeutung des Spiels in der kindlichen Entwicklung zu geben. Wie sie, beanspruche ich die Psychoanalyse als Grundlage einer Spieluntersuchung, wie ihr, liegt mir auch der Bezug zu PIAGET nicht fern, auch wenn dies hier nur andeutungsweise zutage tritt. Das fordert mich auf, meine Position im Vergleich zu der ihren zu präzisieren. NITSCH-BERG gelingt es, in der Gegenüberstellung eines funktionalistischen psychoanalytischen Spielkonzepts (funktionalistisch, weil es sich im wesentlichen als Manifestation von Tribschicksalen begreift) zu der in anderer Weise funktionalistischen PIAGETSchen Spieltheorie, zu verdeutlichen, wie sehr beide Betrachtungsweisen des Spiels aufeinander angewiesen sind. Davon ausgehend, möchte sie ihre theoretische Analyse als Ausgangspunkt einer – noch zu leistenden – übergreifenden wissenschaftlichen Spielbetrachtung ansehen. – Mir hingegen scheint es lohnender, nach integrativen Tendenzen nicht in den Theorien, sondern im Spielgeschehen selbst zu suchen, Tendenzen, die im spielenden Handeln des Subjekts bereits die unterschiedlichsten Dimensionen des Ichs zusammenfügen, um diese als Grundlage einer verschiedene Aspekte integrierenden Spielbetrachtung zu nehmen. Eine integrative Spieltheorie könnte dann einer dem Spiel eigenen synthetischen Erfahrung Ausdruck geben. Der modernen psychoanalytischen Ich-Psychologie in einem weiten Sinn – wie sie KUTTER (1974) zusammenfaßte und wie sie WINNICOTT (1974) bis in die emotionale Basis von Ich und Selbst vorantreibt – folgend, scheint mir das Selbst ein solcher integrierender Bereich zu sein und demnach Selbstwerdung, Selbstentwicklung, Selbstheilung usw. Vorgänge und Kräfte, die unterschiedlichste Aspekte individuellen und sozialen Seins miteinander verknüpfen. Dieser Ansatz scheint mir – diesen einbegreifend – über den funktionalistischeren triebtheoretischen Ansatz, dem NITSCH-BERG treu bleibt, hinauszugehen in Richtung einer ganzheitlichen Persönlichkeitsbetrachtung und damit einem nicht-technologischen pädagogischen Denken angemessener. Obwohl mein Anspruch in dieser Arbeit nicht darin besteht, auch außerpsychoanalytische Theorien unter diesem Blickwinkel einzubeziehen, scheint es mir doch wert, zu prüfen, wie weit dieser Ansatz über das ursprünglich eher psychoanalytische Gedankengut hinausreicht.

3 Ich bezeichne mit „Selbst“ den Bereich, den ein Subjekt als wirklich zu sich gehörig empfindet. Den allgemeineren Begriff des „Ich“ wähle ich, wenn es um die Person als Ergebnis ihrer Geschichte geht. Vom „Subjekt“ spreche ich als dem Zentrum all seiner Aktionen, und „Individuum“ nenne ich den Menschen als Einzelperson in der Bestimmung durch eine soziale Gemeinschaft.

selbst fortentwickelt (*selbstentwickelndes Spiel*); (3) Spiel, durch welches es psychische Verwundungen überwindet (*selbstheilendes Spiel*); (4) Spiel, durch welches das Selbst sich regeneriert und erweitert (*selbstregenerierendes* und *selbstbereicherndes Spiel*).

III

Unter *selbstbildendem Spiel* verstehe ich das Spiel des Säuglings, des Kleinkindes, in welchem es beginnt, Beziehungen zu einer Realität außerhalb seiner selbst aufzunehmen und daraus realitätsbezogene Strukturen zu bilden. Dieser Realitätskontakt löst sich sehr bald von den Vorgängen vitaler und triebhafter Befriedigung und trägt, wo er nicht den Umständen abgerungen werden muß, Merkmale des Spiels.

PIAGET (1969) hat seinen kognitiven Aspekt in der Phase der sensomotorischen Entwicklungsstufe beschrieben. Sensomotorische Schemata werden Dingen, die in den Verfügungsbereich des Kleinkindes geraten, aufgedrängt – Dinge werden assimiliert. Durch primäre, sekundäre und tertiäre Zirkulärreaktionen erweitern sich diese Schemata, erhalten durch Übung eine bestimmte Festigkeit und werden mit spielerischer Freude auf immer neue Objekte übertragen, wodurch der Differenzierungsprozeß fortschreitet. Vor allem in der ständig wiederholten Anwendung neuer und alter Erwerbungen und dem Vorherrschen der Assimilation über die Akkomodation sieht PIAGET den spielerischen Aspekt dieser Beziehungen zwischen einem werdenden Ich und seinen ersten Objekten, durch welche es basale, nicht-instinktive Strukturen erwirbt, die es zum Umgang mit Realität befähigen.

PAPOUŠEK (1977) ist einen Schritt weitergegangen. Zwar konzentriert sich auch er auf die kognitive Entwicklung. Aber deutlicher als bei PIAGET tritt bei ihm der Gedanke des mütterlichen Schutzes und ihrer einführenden Anregung hinzu, die das Kind benötigt, um seine Aktivität zu entfalten. PAPOUŠEK konnte nachweisen, wie sehr sich eine Mutter auf die Besonderheiten des Säuglings einstellt und in fein und spontan regulierten Interaktionskreisen ein Spielfeld herstellt, welches dem Kind erlaubt, bereits Bekanntes so zu modifizieren, daß dieses ihm wieder fremder und damit interessanter wird. „Dies ermöglicht eine neue Integrierung der Erfahrungen auf einer höheren, kognitiven Ebene und ist insofern *schöpferisch*, als durch eigenes aktives Zutun neue Aspekte der Umwelt entstehen, bzw. sichtbar und erkennbar gemacht werden. *Diese Tendenz ist typisch für das Spiel, für die Kunst und für andere schöpferische Aktivitäten und ist auch eine Voraussetzung für Humor*“ (PAPOUŠEK 1977, S. 20; Hervorhebung im Original).

Solange man nur die kognitive Ebene des Spiels diskutiert, verbleibt man doch auf der Ebene, auf welcher lediglich sichtbar wird, wie im Spiel wichtige Funktionen *für* das Ich erworben werden. Zwar deutet sich an – vor allem bei PIAGET –, wie das Kind aus den Spontanbewegungen ein Repertoire an differenzierten Schemata erwirbt und damit aus der Undifferenziertheit heraus erst kulturell und psychisch lebensfähig wird. Nimmt man die Bedeutung der durch die Mutter geschützten Eigenaktivität noch hinzu, so rechtfertigt diese Bewegung schon eher, in einer ersten Würdigung davon zu sprechen, daß sich das Kind selbst „erschafft“.

Doch ein verbleibendes Restgefühl, daß hier kognitive Schemata oder Erfahrungsweisen einem Ich hinzuaddiert würden, kann erst schwinden, wenn man auch die emotionale Seite

dieser ersten Selbstwerdung und die Bedeutung des Spiels dabei betrachtet⁴. WINNICOTTS Beschreibung basaler Selbstwerdung (vgl. 1973, 1974, 1976) und die Bedeutung des Übergangsobjekts rundet daher die bisher referierten Gedanken ab.

Aus einer grundlegenden Sicherheit durch genügend gute Mutterpflege heraus (WINNICOTT 1974)⁵, fühlt sich das Kind in der Lage, die symbiotische Verbindung mit der Mutter langsam aufzugeben und durch allmählich wachsende Beziehungen zu Objekten zu ersetzen, die nicht die Mutter sind. Eine wesentliche Funktion in diesem Wandel nimmt dabei das Übergangsobjekt ein. Es ist dies ein meist als angenehm empfundenes Stück der äußeren Realität – ein Stofftier oder der Bettzipfel oder ähnliches. In diesem Übergangsobjekt vereinigen sich drei Realitäten: Erstens repräsentiert es die äußeren Realitäten und Dinge; es ist ein Objekt der Außenwelt. Zum zweiten vertritt es die Realität der einfühlsamen und anpassungsfähigen Mutter. Schließlich ist es Ausdruck der Realität des heranwachsenden kindlichen Ichs.

Als Objekt der Außenwelt nimmt es eine Sonderstellung ein: Es muß sich zu äußerst flexibler Verwendung eignen. Dadurch muß es wettmachen, was dem kindlichen Ich an eigenem realitätsveränderndem Vermögen noch fehlt. Aber indem das Kind seiner Flexibilität mal diese und mal jene Bedeutung zuschreibt und die Flexibilität des Übergangsobjekts die Zuschreibung in irgendeiner Weise gestattet, ist es so, als hätte das Kind dieses Objekt selbst hervorgebracht. Das Übergangsobjekt steht also als Zeichen für die einfachste aktive Veränderung lebloser Materie durch das Kind, der Veränderung weitgehend durch die Phantasie, der später noch realistischere Veränderungen folgen werden. In seiner Anpassungsfähigkeit gibt sich das Übergangsobjekt als der Nachfolger der einfühlsamen Mutter zu erkennen. Ihre tragenden und bergenden Eigenschaften finden sich in der notwendigen Unzerstörbarkeit des Übergangsobjekts, in seiner ständigen Verfügbarkeit und in seinen oftmals „weichen“ Materialqualitäten wieder. Es ist gleichsam ein Stück Mutter, selbst „verfertigt“ aus einer vorgegebenen Realität.

In dieser aktiven Tat nun verleiht es auch dem noch wenig entwickelten Ich eine äußere Realität. Indem das kindliche Ich einem Stück Realität flexible Anpassung, mütterliches Aushalten und gutmütige Überraschung zugewinnen kann, zeigt es sich selbst begabt mit diesen Eigenschaften – begabt mit ihnen, weil es sie von der Mutter erhalten hat. So verwirklicht das Übergangsobjekt auch den dritten Schritt in dieser Reihenfolge: die das Kind schützende, einfühlsame, hilfreiche und anregende Umweltmutter; die vom kleinen Kind verinnerlichte gute Mutter; die im Übergangsobjekt wieder in die Realität veräußerlichte Mutter als aktive Tat des kindlichen Ichs. Insofern diese wieder veräußerte gute Mutter (im zweiten Schritt) vom Kind angeeignete Mutter ist, ist sie gleichzeitig veräußertes kindliches Selbst. Indem also das Kind das Übergangsobjekt erschafft, erschafft es sich auch selbst als eigenständig handelndes Ich. Die erste Erfindung eines Spiels erfindet gleichzeitig ein Stück Selbst als den integrativen Ort aller Teilfunktionen⁶.

4 Vergleiche auch NITSCH-BERG (1978), die gegen PIAGET nachweist, daß auch die scheinbar rein kognitiven Anteile der Spielentwicklung von libidinösen Beziehungen abhängen, die sie tragen.

5 WINNICOTT spricht hier einen ähnlichen Gedanken aus wie PAPOUSEK (s. o.).

6 Dieses Urbild einer Erfindung scheint Bedeutung für das ganze Leben zu gewinnen; wenn die Anzeichen nicht trügen, gestalten sich die vielen kleinen und großen Selbst- und Fremderfindungen im Laufe des Lebens nach diesem Muster. Wie eine Schablone scheint es selten grundlegend geändert, sondern lediglich variiert zu werden.

IV

Mit der spielerischen Übung seiner basalen Funktionen, mit der Bildung des Übergangsobjekts als einem ersten Spielraum zwischen Ich und Realität, der damit auch die Trennung aus der Mutter-Kind-Symbiose ermöglicht, unternimmt das Kleinkind erste Schritte zu einer Basisidentität. Irgendwann zwischen dem ersten „Nein“ und dem ersten „Ich“ hat es dieses Zwischenziel erreicht. Es geht von nun an nicht mehr so sehr darum, daß es seine ersten Ich-Strukturen im Prozeß der Trennung der Mutter-Kind-Einheit erwirbt, vielmehr steht es nun da als ein Ich, das sich der Trennung zwischen sich und seiner Umwelt einigermaßen klar ist, das weiß, daß diese Trennung immer wieder überbrückt werden kann und dessen Existenz nicht mehr so sehr vom zeitweiligen Mißlingen der Bezüge zur Außenwelt bedroht wird. Es fängt an, in seiner weiteren Entwicklung sein Ich zu vervollständigen, entlang den Aufgaben, die sich ihm stellen.

Man kennt solche Spiele, mit denen Kinder versuchen, sich Aufgaben anzueignen, die ihrem Alter zukommen. Das beginnt mit den kindlichen Rollenspielen, mit denen sie sich in die Welt der Erwachsenen hineinspielen; es ist an Gruppen- und Bandenspiele zu denken, mit deren Hilfe sie ihren eigenen sozialen Bereich strukturieren, oder auch Konstruktionsspiele, mit denen Kinder in die technischen Bereiche ihrer Umwelt eindringen, um nur einige Aspekte zu nennen.

Beim ersten Hinhören klingt dies wiederum nach der Übung von Teilfunktionen. Ein richtiger Teilaspekt wird durch diesen Eindruck tatsächlich enthüllt: Hat ein Kind eine Basisicherheit gewonnen, so braucht es diese nicht in jeder neuen Handlung aufs Spiel zu setzen. Je sicherer es seiner selbst ist, desto ungefährdeter kann es sich Teilbereichen überlassen, ohne daß es in seiner Identität bedroht wird. Es scheint eine Sachbezogenheit zu geben, die vor der Selbstbezogenheit flüchtet, wie es eine Sachbezogenheit geben kann, die in einer Sache aufgeht, weil das Ich seiner selbst gewiß ist. Im ersten Fall wird der Selbstbezug ausgeklammert, teilweise maskiert als objektives, sachbezogenes Denken und Handeln, im zweiten Fall bleibt er bestehen, nur hat er nicht in jedem Moment des Handelns hervorragende Bedeutung. Der Selbstbezug begnügt sich u. U. damit, daß das Tun eine tiefgehende, stille Resonanz im Ich anregt, die erst dann bedeutungsvoll ins Bewußtsein vordringen würde, wenn ein Mißklang zwischen dem Ich und dem Objekt aufträte. Solange die Übereinstimmung vorherrscht, mag sie deshalb oft unbemerkt bleiben; bewußte Bemühungen werden jedoch Zugang zu ihrer Stille finden. In den Zeiten solchen Einklangs zwischen den Orientierungen des Spiels (oder einer anderen Handlung) mag es also so aussehen, als übe das Ich nur bestimmte Funktionen, ohne daß dabei als wesentlich erfahrbar wird, daß es ebenso mit der Bestätigung seiner Identität beschäftigt ist.

Wenn wir in solchen „Entwicklungsspielen“ oftmals nur die oberflächliche Funktion entdecken, die sie in einem sozialen, sachlichen oder gesellschaftlichen Zusammenhang zu haben scheinen, dann mag das aber auch, in Teilen wenigstens, einer vielfach gepflegten Blindheit anzulasten sein. Unsere gesellschaftlich und kulturell geförderte Ausrichtung des Interesses einzig auf die Sachen, die Objekte, wie sie ihre höchste Steigerung in einem fetischisierten Leistungsstreben findet, spiegelt sich in der Schwierigkeit oder gar Unfähigkeit, die subjektiven Bedeutungsdimensionen unserer Sachbezüge noch wahrzunehmen. Die forcierte Konzentration auf die Belange des Objekts versieht unsere Wahrnehmung mit Scheuklappen, wenn es um die Belange des Subjekts geht.

Wenn also derartige Wahrnehmungseinschränkungen das breite Verständnis des Spiels beeinträchtigen, dann müßten mit einigem Bemühen solche ins Dunkle abgeschobenen Seiten ans Licht zu holen sein. Es müßte gelingen, z. B. an Gruppenspielen von Kindern nicht nur ihre augenblickliche sozialdifferenzierende und/oder sozialintegrierende Funktion zu entdecken, sondern auch an ihnen einem Bezug nachzuspüren, der bis in die Tiefen der Betroffenheit des Selbst reicht.

Hierzu ein gerafftes Beispiel: In einer Spielgruppe mit fünf Jugendlichen zwischen 12 und 14 Jahren erlebten wir (zwei Gruppenleiter) eine herbe Enttäuschung, als wir merkten, daß unsere Spielangebote aus dem Bereich des Bastelns, Werkens und Konstruierens keinerlei Gegenliebe fanden. Statt dessen stürzte sich die Gruppe mit Elan auf einen aus unserer Ratlosigkeit geborenen Vorschlag, in der Schulküche zu kochen. Der Eifer, mit dem da Überfluß produziert wurde, fand unser – wohl etwas zu kurz geratenes – Verständnis, denn wir vermuteten, oberflächlich die psychoanalytische Triebtheorie bemühend, ein Nachholbedürfnis an oraler Befriedigung. Schließlich handelte es sich um Heimkinder, bei denen ein solches wie selbstverständlich angenommen werden durfte. Mit dieser Vorstellung jedoch schienen wir eher unseren Erklärungshunger gestillt, als wirklich etwas verstanden zu haben. Als das Interesse am Kochen allmählich abflaute, wollten wir nämlich versuchen, die Jungen nun für das Filmen ihrer täglichen Umwelt zu begeistern, und erlebten einen ähnlichen Reifall. Statt dessen schlug die Gruppe Spiele im Freien vor, die, dem Wechsel der Jahreszeiten gemäß, vom Baden über Verstecken, Räuber und Gendarm und dergleichen bis zum Rodeln und Skifahren variierten. Nur widerwillig ließen wir uns zu diesen „simplen“ Spielen umstimmen. Wir begriffen immer noch nicht, worum es eigentlich ging, und wieder mußten irgendwelche Phantasien von Nachholbedürfnissen als beruhigende, wenn auch unsichere Erklärung herhalten. Einen Höhepunkt steuerte die Spielgruppe an, als sie sich zu einem mehrtägigen Lager in einer Hütte, weit in der freien Natur eines Mittelgebirges, entschloß. Wir waren überrascht von dem, was da nun aus den Jungen an spontanem, von uns nur vorsichtig mitgesteuertem Tun hervorquoll. Ihre Spiele konzentrierten sich um drei Kernpunkte: (1) um Essen, Kochen, Selbstversorgung mit irgendwelchen selbst aufgetriebenen Nahrungsmitteln; (2) um Lager- und Häuschenbauen, sei es als Baumhaus, als geheimes, in den Büschen verstecktes Lager, oder durch die Umgestaltung des Schlafbodens in eine „Räuberhöhle“, zu der wir, die Leiter, keinen Zutritt hatten und in der sich geheimnisvolle Dinge taten; (3) der dritte Konzentrationspunkt waren irgendwelche waghalsigen Unternehmungen, da wurden – das meiste davon zunächst ohne unser Wissen, wir wurden erst nach vollbrachter Tat eingeweiht – Hühner im nächsten Dorf gejagt, ein Baum gefällt oder geschickte Klettereien mit Seilen in hohen Bäumen veranstaltet.

In all diesen Spielen lassen sich zweifelsohne irgendwelche Funktionen entdecken, die geübt werden, sei es Geschicklichkeit, Können oder soziales Miteinander-Umgehen. Aber dies scheint nicht das Wesentliche dieser Spiele gewesen zu sein, denn es beantwortet nicht die Frage, was denn diese Auswahl gesteuert hat. Was war das, was die Spiele – trotz vieler andersartiger Angebote – immer wieder in Bereiche zurückführt, die durch irgendeinen Bezug zu basaler Existenzsicherung auffallen? Nun, es waren Heimkinder, wird man sagen, die da die Ungewißheit ihrer eigenen Existenz, erfahren an der Basis ihres Kindseins, im Spiel zu überwinden suchten. Wir befänden uns dann im Bereich der selbstheilenden Funktionen des Spiels. Ganz wird man diese Deutung nicht ablehnen können. Aber lenkt sie nicht von einer eigentlich bekannten Erfahrung ab? Erklärt sie, warum so viele Kinder dieses Alters, bis in die Pubertät und darüber hinaus noch, solche Befriedigung am Lagerleben und Abenteuer finden, daß große Jugendorganisationen ihre Attraktivität teilweise daraus schöpfen? Wollen, ja müssen sie etwas nachholen, sind sie alle dem Wiederholungszwang ausgeliefert, an einer unvollendeten, frühen Aufgabe hängengeblieben? Ich glaube nicht.

Es hat lange gedauert, bis mein durch die „Nachholbedürfnisse“ verstellter Blick auf die augenblickliche Situation dieser Jugendlichen fiel und ich mir die Frage stellte, ob ihr Spiel

nicht vielmehr etwas mit dieser Situation zu tun haben könnte, mit der beginnenden Loslösung von den schützenden Erwachsenen, den Eltern oder Betreuern, mit dem Zunehmen eigener Verantwortlichkeit auch sich selbst gegenüber, kurz: mit der nun sich allmählich stellenden Aufgabe, die eigene Identität von den helfenden Krücken der Erwachsenen loszulösen. Mir scheint, daß Schritte dazu in diesen Spielen getan werden.

Diese Spiele, die irgendwie die basale Existenz anrühren, die nahe an der Körperlichkeit bauen, sei es in der Befriedigung von Hunger, sei es in der Erprobung von Geschicklichkeit und Mut, erlauben eine eigentümliche Zweigleisigkeit. Zum einen nehmen sie auf einer einfachen Ebene die zukünftige Aufgabe, für sich selbst zu stehen und zu sorgen, vorweg. Zum anderen knüpfen sie an frühe Erlebnisse der guten Versorgung an und beschwören günstigenfalls eine basale, existentielle Selbstgewißheit, die in der frühen Pflege des Kleinkindes gewachsen ist und an der offensichtlich auch diese Heimkinder anknüpfen konnten, und nehmen sie zum Pfand für den Erfolg der nun sich aktualisierenden Aufgabe. Sie werden angerufen und wiederbelebt, gleichsam als Versicherung dafür, daß auch der neue Schritt gelingen kann, so wie der frühere bereits gelungen ist.

Diese wiederbelebte, tiefe Vergangenheit gibt diesen Spielen ihren z. T. sehr ernsten, oft geheimnisvollen, manchmal sogar magischen Charakter, der uns vor allem während des Lagerlebens aufgefallen war. Sie auch erlaubt das teilweise überzogene und lärmende Gebilde scheinbarer (All-)Mächtigkeit, mit dem die kleinen Zweifel und Unsicherheiten hinweggefegt werden. Indem sie die Vergangenheit, die tief im Selbst verankert ist, zitieren, setzen die Jungen eine einigermaßen sichere Schwelle in eine noch ungewisse Zukunft der Selbstständigkeit. Das Spiel gibt vielleicht den unbeschwertesten Raum, diese Zukunft über die Gegenwart an die Vergangenheit zu binden. Wo dies entlang den Aufgaben geschieht, die sich dem zunehmenden Alter des Kindes stellen, spreche ich daher von *selbstentwickelndem Spiel*.

V

Die Psychoanalyse hat lange der Sprachlosigkeit in der Kindertherapie mißtraut, scheinen doch die Assoziationen entlang der verbalen Kette des Sinns und die Bewußtmachung durch die Verbalisierung unverzichtbare Augenblicke eines erfolgreichen analytischen Prozesses zu sein. Erst ZULLIGER (vor allem 1966) hat die Psychoanalyse mit dem Belegmaterial versorgt, das den Zweifel an der alleinigen Heilkraft der Einsicht in der Kindertherapie wirklich begründete. Er entdeckte die „heilenden Kräfte“ des Spiels gerade im „magischen Denken“, weshalb der Therapeut auch danach zu trachten hätte, nicht nur dieses Denken zu verstehen, sondern es auch zur Grundlage seines kindertherapeutischen Handelns zu machen: Nach ZULLIGER hatte er weniger zu interpretieren (auch wenn dies bei ZULLIGER nie ausgeschlossen wurde), als auf der Ebene des kindlichen Denkens einzugreifen. Statt Deutungen zu verbalisieren, nahm er spielend an den kindlichen Szenen teil und half dadurch mit, sie Lösungen näherzubringen, die der inneren und äußeren Situation des Kindes Sorge trugen.

Meine Überlegungen zum selbstheilenden Spiel nehmen ZULLIGER zu ihrem Ausgang. Blieben seine theoretischen Begründungen noch ausschließlich in der psychoanalytischen Triebtheorie verhaftet, gestattet WINNICOTTS Beitrag (1973) inzwischen einen neuen Zu-

gang zu den kreativ-spielerischen Phänomenen von der Seite des Ichs her, das sich seiner selbst sicher ist und daher in der Lage, sich einen Bereich des Nicht-Festgelegten zwischen sich und der realen Welt zu gestatten, einen „intermediären Raum“ (WINNICOTT), in dem das Spiel, Kunst, Träume usw. beheimatet sind. BITTNER (1975) verbindet in seiner Deutung die heilenden Kräfte des Primärprozesses, des „magischen Denkens“ (ZULLIGER), mit den heilenden Kräften des Ichs, die in der Wärme und Mitmenschlichkeit der Beziehung zwischen Kind und Therapeut lebendig werden und dem Spiel Bereiche eröffnen, in denen subjektive Neuschöpfungen möglich sind. Diese Linie versuche ich in meinen Überlegungen fortzusetzen⁷ und verfolge dabei zwei Grundgedanken: (1) welches die heilenden Faktoren des primärprozeßhaften Denkens sein könnten und (2) wie die Anregung konstruktiver, schöpferischer Kräfte im Kind die Tendenz zur Selbstheilung begünstigt.

Ein Ich kann sich nur verändern über den Kontakt mit Objekten – wobei ich den psychoanalytischen Objektbegriff über die bedeutsamen Personen hinaus auf bedeutsame Sachen ausdehne. Es gibt eine Entwicklungslinie, die den Zusammenhang zwischen dem ersten wichtigen menschlichen Objekt des Kindes – in der Regel der Mutter – über andere bedeutsame menschliche Vermittler, bis hin zu sachlichen Objekten aufzeigt, die für das kindliche Ich von persönlicher Bedeutung sind. Wenn man derart die Beziehungen des Kindes zu den Dingen gleichsam als Vervielfältigung der ursprünglichen Objektbeziehung zur Mutter ansieht, wenn man gleichzeitig die Wichtigkeit der Beziehung zum primären Objekt für das Werden des kindlichen Ichs ins Auge faßt, dann erläutert sich daraus, daß der Bezug zu den Dingen niemals nur von sachlichem Belang ist, sondern stets eine Dimension für das Ich enthält, die ihm nahegeht. Kurz gesagt, jeder Objektbezug hat eine Bedeutungsdimension für das Selbst, zeigt dieses in einem besonderen Verständnis, stellt es vor eine mehr oder weniger einschneidende Erfahrung seiner selbst, läßt es zurück als etwas, das die Qualitäten des gerade erfolgten Objektbezugs, sei es als erfolgreiche Tönung, sei es als Schatten eines Mißerfolgs, in sich trägt. Dieser Bezug zu einer Sache – sofern er auch nur in einem allgemeinsten Sinn schöpferisch ist – kann seinen Bedeutungsschwerpunkt nun in der sachlichen Auseinandersetzung mit dieser oder in der Bedeutungshaftigkeit des Selbstbezugs haben. Ich trenne damit nicht beide Aspekte, sondern behaupte, daß der eine wie der andere immer vorhanden ist, nur daß die Bedeutungsschwerpunkte in der Perspektive zwischen Selbst und Sache verschoben werden können: Man kann eine Sache tun mehr um ihrer selbst oder mehr um des Ichs willen, wenn man überhaupt in der Lage ist, diese Schwerpunkte bewußt zu setzen.

Objektbezug und Selbstbezug, Umgang mit Dingen und Selbstwerdung gehören demnach untrennbar zusammen. Dieses Denkmodell erschließt nicht nur heilendes Spiel. Die folgenden Untersuchungen dieses Zusammenhangs legen daher nicht nur die Struktur eines Spezialfalls von Spiel frei, sondern entwickeln an ihm ein Modell, das für kreatives Spiel überhaupt gelten kann, sei es, daß es die Selbstheilung förderlich voranträgt, sei es, daß es der Bereicherung oder Differenzierung des Ichs dient.

Zu (1): Die Vorüberlegungen erwiesen, daß jeder Objektbezug dem Ich ein spezifisches – bewußt oder unbewußt aufgenommenes Bild seiner selbst zurückgibt. Wie es scheint – und

⁷ Ausführlicher habe ich dies in meiner Arbeit „Heilendes Spiel“ getan (SCHÄFER 1979) und verzichte deshalb an dieser Stelle, der Übersichtlichkeit wegen, auf Einzelheiten und Beispiele.

ich greife hier eine Anregung NOYS (1969) auf –, tritt der Selbstbezug einer Sache zum Ich besonders im primärprozeßhaften Denken hervor, also dem Denken, das wir gemeinhin magisch, unlogisch, gefühlvoll, unsachlich nennen und dessen Struktur FREUD mit den Mechanismen des Unbewußten beschrieben hat (FREUD 1900). Wenn sich demnach ZULLIGER in seinen Kindertherapien auf die Ebene des Primärprozesses begibt, dann heißt das zunächst einmal, daß er die subjektive Bedeutungshaftigkeit der kindlichen Beziehungen ins Auge faßt – in dieser Formulierung wahrlich keine außergewöhnliche Feststellung, denn dies tut ja jeder andere Psychoanalytiker auch.

Diese Wendung erfährt erst dann ihr volles Gewicht, wenn man den Primärprozeß nun nicht einfach als eine defiziente Weise der Beziehung zu einem Objekt auffaßt, sondern als die Beziehung, die den Selbstbezug einer Sache zum Ich am besten zum Tragen kommen läßt. Dann erscheint nämlich die „Heilung“ nicht einfach als Aufdeckung und Umgestaltung einer mehr oder weniger mißlungenen Beziehung zum Objekt, sondern als das Ergebnis einer geglückten Kommunikation auf der Ebene subjektiver Bedeutungshaftigkeit, die das Selbst aus seiner neurotischen Zwangsjacke befreit und wieder dem Denken und Handeln des Ich freigibt. Die Bewußtmachung scheint dann eher die Rolle einer Befestigung des Erfolgs zu spielen und dort von geringem Belang, wo die bewußten Kräfte dazu einfach aufgrund der Entwicklung noch nicht genügend differenziert sind.

Für das kindliche Ich, dem vielfach noch weite Dimensionen dieses primärprozeßhaften, selbstbezogenen Denkens offenstehen – weil es ja noch viel von der Aufgabe seiner eigenen Entwicklung zu leisten hat, die ohne diesen Selbstbezug scheitern müßte –, mag schon der bloße geglückte Kontakt mit dem Therapeuten auf dieser Ebene wesentliche Bedeutung haben. Zum einen fühlt es sich verstanden; verstanden werden heißt zunächst einmal: erkannt, anerkannt werden, so wie man sich zeigt. Diese basale Bestätigung scheint mir die Grundlage jeglicher positiven Beziehung zu sein. Zum zweiten führt diese Beziehung zu einer ersten Verständigung, einem ersten Austausch, einer ersten Bewegung zwischen dem Ich und dem anderen; dies bestärkt das Vertrauen des kindlichen Ichs in seiner Fähigkeit, mit den Dingen außerhalb seiner selbst Kontakt aufzunehmen, und entläßt es aus der Gefangenschaft selbstischer Einsamkeit. Schließlich bedeutet dies auch Anerkennung der gegenwärtigen Möglichkeiten des kindlichen Ichs, wie sie augenblicklich unentfaltet noch vorhanden sind, unterstützt seine konstruktiven Kräfte und öffnet den Weg in eine Zukunft, in ein Werden, das nur keimhaft im gegenwärtigen Augenblick erscheint und das mehr oder weniger weit darüber hinaus reichen wird.

Der primärprozeßhafte Bezug in der Kindertherapie öffnet also nicht nur einen Weg zum kindlichen Selbst, sondern hinterlegt den Augenblick mit der Hoffnung auf den Austausch zwischen kindlichem Ich und dem anderen, die sich ganz aus der momentanen Situation rechtfertigt und damit vom Kind ohne psychische Klimmzüge nachvollzogen werden kann. Damit scheinen mir Grundbedingungen geschaffen, auf denen selbstheilendes Spiel ruht.

Zu (2): Auf dieser Basis kann nun das zustandekommen, was ich als ein Feld gemeinsamer konstruktiver Phantasie zwischen Kind und Therapeut bezeichnen möchte. Es geht nicht mehr nur um das Aufsuchen und Verstehen von Anknüpfungspunkten zwischen beider Unbewußtem oder Bewußtsein. Vom Ort ihres Schnittpunkts aus entwickelt ihr gemeinsames Unbewußtes einen Bereich des Phantasierens, in dem die eine Phantasie die andere

hervorrufen und jede zwar um den gleichen Kernpunkt gelagert ist, doch gleichzeitig auch einen Schritt von ihm weg macht.

Man könnte dies ein gemeinsames Auskosten einer Spielsituation nennen. Es ist etwas anderes als Ausagieren, denn hier wird nicht einfach etwas – vielleicht durch einen Eingriff des Therapeuten – befreit und zum Abfließen gebracht, sondern alles, was sich aus Verstrickung gelöst sieht, findet sich auch schon wieder aufgehoben in einer neuen und anerkannten Phantasie- und Spielstruktur. Es wird keine Angst, keine Triebregung entfesselt, die nicht gleichzeitig in einen neuen, von beiden Seiten mitgetragenen Umgang eingebettet wird. Der mitspielende Therapeut liefert dabei den deutlichsten Beweis – auf der Handlungsebene, die viel beweiskräftiger ist, als alle Versicherungen –, daß all das, was an Strebungen in diesen Phantasien und Spielen auftritt, in ein akzeptiertes Universum der Vorkommnisse gehört und daß man Vertrauen haben kann, daraus etwas zu machen, was einem zugute kommt. Man kann an den Fallbeispielen ZULLIGERS und WINNICOTTS (z. B. dessen Schnörkelspielen: WINNICOTT 1973) studieren, wie weit die Phantasie des Therapeuten der des Kindes vorausgehen kann, ohne daß der Faden der verstandenen Beziehung abreißt. Mit vorsichtigen Variationen um ein gemeinsames Thema scheint mir dieser Spiel-, Anregungs- und Verständigungsprozeß am besten verständlich gemacht.

Das Auskosten ermöglicht dem Kind – wenn es vor zu großen Anforderungen geschützt bleibt, die einen Einbruch in seine Autonomie bedeuten würden, geeignet, den Selbstheilungsprozeß zu boykottieren – ein Abwarten und Suchen, ein Ausprobieren, die Dinge und Beziehungen von sich aus zu ergreifen, die von ihm als passend zu seinem Selbst empfunden werden. Es kann und muß selbst entdecken, wie es sich mit Hilfe der vorhandenen Möglichkeiten gestalten kann.

Das lenkt den Blick auf die Spiel- und Phantasiedinge selbst. Der Gang unbedrängter, gemeinsamer Phantasie stellt auch sie als etwas vor, was niemals ganz starr und abweisend ist. Vielfältig wandeln sich ihre Aspekte, stehen nicht still und zeigen sich dem unterschiedlichsten Ansinnen willfährig. Die Dinge scheinen nicht auf als etwas Eindeutiges, Klares und Unveränderliches. Dies ist wichtig so, denn an der Unflexibilität der Dinge müßte das kindliche Ich verzweifeln. In dem Feld, das sie im phantasievollen Spiel sich ausbreitend zur Verfügung stellen, vermag das Kind zu entdecken, wie und unter welchen Umständen es ihnen eine Bedeutung für sich selbst abgewinnen kann. Das heißt, das therapeutische Spiel – und nicht nur dieses – stellt dem kranken oder noch unfertigen (und damit noch nicht so wandlungsfähigen) Ich die freundliche, die entgegenkommende, die wandlungsfähige Seite der Dinge vor und läßt in ihm die Hoffnung wachsen, an ihnen die Seite zu entdecken, die auch sie bereichern könnte.

Alle bisherigen Gedanken könnte man unter dem Begriff eines „förderlichen Milieus“ (in Anlehnung an WINNICOTT 1974) zusammenfassen: Die selbstheilenden Kräfte des kindlichen Selbst entfalten ihre Wirkung in einem dreifach geschützten Milieu. Da ist das hilfreiche, verständnisvolle Milieu, das der Therapeut durch seine Einfühlung herstellt, die nicht nur über die Primärprozesse bis in die Nähe des Grundes der kindlichen Schwierigkeiten vordringt, sondern die auch „nach oben“ dem Kind keine symbolischen Fähigkeiten unterschiebt, die es noch nicht wirklich als eigene Leistung hervorgebracht hat. Da ist, zum zweiten, das variabel und gestaltbare Milieu der Spielsache selbst. Es braucht sich nicht auf die innerpsychische Phantasie zu beschränken. In gering differenzierten Materialien, wie

beispielsweise Ton, Teig, Knet- und Malmaterial, in wenig strukturierten „Halbfertigprodukten“, z. B. Ästen, Steinen, Gemüse („Gemüsetheater“; ZULLIGER), Schachteln, Knöpfen, Konservendosen usw., wie in ausrangierten Gegenständen, die sich leicht zweckentfremden lassen, z. B. ausgedienten Weckern oder Haushaltsgegenständen, bildet sich dieser variable Spielraum direkt in der Realität. Schließlich trägt auch das psychisch erkrankte Kind, wie jedes Kind, das die basale Ich-Entwicklung der ersten anderthalb bis zwei Lebensjahre mitmachen konnte, ein Stück von diesem schützenden und tragenden Milieu als Frucht der Beziehung zur primären Mutter schon in sich selbst. Es wäre der jeweils möglichen Selbständigkeit des Kindes gewiß abträglich, solche schon vorhandenen Möglichkeiten mit allzu großem Schutz von außen zu überdecken.

In diesen Punkten geht es um das fördernde Milieu. Die Selbständigkeit, die dieses Milieu benutzt und irgendwo in allen lebensfähigen Kindern aufzufinden ist und nicht von außen hergestellt werden kann, muß hinzutreten. Damit Bewegung zustande kommen kann, darf dieses Milieu diesen Funken nicht in Überanpassung ersticken. Um lebendig zu bleiben, braucht er auch angemessenen Widerstand. Und den bietet der Therapeut vielleicht am fruchtbarsten in seinen konstruktiven Spielphantasien, die sich vom Phantasiebereich des Kindes gerade so weit entfernen, daß der Zusammenhang nicht zerrissen wird, deren Distanz aber Aufforderung genug enthält, sie abzutragen.

VI

Wenn beim nächsten Schritt selbstregeneratives und selbsterweiterndes Spiel zusammen genannt werden, so erinnert dies daran, daß alle hier diskutierten Dimensionen des Spiels nicht als klar abgegrenzte Bereiche gelten können. Wann hört Selbstentwicklung auf und gibt Selbsterweiterung Raum? Wo geht regeneratives Spiel in selbstheilendes über? Jede genauere Untersuchung eines konkreten Spielvorgangs wird an ihm wahrscheinlich alle hier aufgezählten Dimensionen nachweisen können, außer vielleicht der Perspektive des selbstbildenden Spiels, die ja schon früher von der Selbstentwicklung abgelöst wird.

In einem Raum zwischen dem selbstheilenden und dem selbsterweiternden (oder selbstbereichernden) Spiel möchte ich das regenerative Spiel ansiedeln. In die Nähe zum selbstheilenden Spiel wird es gebracht, weil es eine begrenzte Entfremdung überwindet, die allerdings nicht festgefroren ist, sondern eher durch bestimmte Umstände einer Situation und vorübergehende Schwächen einer Person herbeigerufen wurde. Dem selbstbereichernden Spiel rückt es zur Seite, indem es dessen erweiterungsfähige Voraussetzung bildet: Das Ich kommt mit seinem Selbst wieder in Kontakt. Es kann sich mit dieser Selbstversicherung begnügen, so im entspannenden Spiel. Oder es führt diesen Selbstkontakt in neue Differenzierungsbereiche weiter; dann haben wir den Übergang zum selbstbereichernden Spiel.

Kartenspiel, lockere sportliche Versuche, Gesellschaftsspiele aller Art, kurz: alles, was man unter dem Begriff der Entspannung zusammenfassen könnte, zählt zum regenerierenden Spiel. Oftmals sieht man sich gezwungen, Dinge tun zu müssen, die man nur sehr wenig mit sich selbst verknüpfen kann. Indem man sich ausdauernd an ihnen ausrichtet, geht man gezwungenermaßen an sich selbst vorbei, in der Hoffnung, nach getaner Pflicht

wieder Zeit zu finden, um zu sich selbst zurückzukommen. Ich erinnere an das manchmal drängende Verlangen, etwas für sich tun zu müssen, bevor man sich wieder in der Lage sieht, sich in einen Bereich zu veräußern, der fremd bleibt, mit dem man nichts oder nicht viel anfangen kann.

Es gibt viele Wege, den Weg zurück zu sich wiederzufinden. Einer von ihnen führt über selbstregenerative Spiele. Über sie stellt das Ich seinen für eine gewisse Weile vernachlässigten Selbstbezug wieder her. Es kann *sich* wieder wahrnehmen, freuen oder ärgern (ärgern aber in wohl dosierten Grenzen, wie etwa beim „Mensch ärgere dich nicht“), nimmt wieder Anteil an seinen inneren Regungen, die eine Zeitlang abgeschaltet schienen, hört und beantwortet sie. Es sendet durch das Spiel ein Signal an den inneren Kernbereich seines Selbst und erhält von dort eine beruhigende Antwort: „Ja, du bist noch in Kontakt mit dir selber, du hast dich noch nicht verloren.“ Der Selbstbezug, in der äußeren Tätigkeit zeitweise abgerissen, wird wieder angeknüpft. Es ist wie eine beruhigende Versicherung, daß trotz der Veräußerung des Ichs nichts Wesentliches verlorengegangen ist. Man fühlt sich wieder und bereitet sich zu neuen „Ausgängen“ vor.

Die leichten Regeln solcher Spiele aus dem regenerierenden Bereich sichern dem Ich eine Aufgabe auf dem Niveau des ausreichend guten Könnens. Sie fordern heraus in einem Bereich gesicherter Kompetenz und bieten doch genügend Widerstand, um das Engagement und mit ihm die Emotionalität des Ich hervorzulocken. Freilich kann dieses Anspruchsniveau unterschiedlich für verschiedene Menschen sein, und mancher mag sich durch die Regel eines Gesellschaftsspiels nicht genügend angezogen fühlen. Die Hauptsache jedoch bleibt, man tritt über ein Spiel wieder mit seiner Selbstbetroffenheit in Austausch, im Bereich einer unschwer erfüllbaren Kompetenz, ausreichend gesichert durch angemessene Regeln. Was also entspannendes Spiel ist, bestimmt letztlich jeder für sich; doch kann man den eingangs angeführten Kanon als den kleinsten gemeinsamen Nenner solcher Spiele ansehen.

Aus dieser Beschreibung wird deutlich, daß es nur eines kleinen Schritts bedarf, um aus der Kreisbewegung des erneuerten Kontakts mit sich selbst in die Spiralbewegung des selbstbereichernden Spiels zu gelangen, in dem die wiedergefundene Einheit mit sich selbst zum Ausgangspunkt eines Abenteuers wird, in welchem das Ich sich verläßt, um sich schließlich wieder zu finden, und dies nicht mehr ganz auf der gleichen Ebene. Man muß erst zu sich selbst kommen, bevor man spielend und kreativ nach anderem ausgreifen kann. Während also das regenerierende Spiel den Kontakt des Individuums zu seinem Selbst wiederherstellt, um so der Veräußerlichung ein wiedergutmachendes Gegengewicht entgegenzusetzen, hat sich das Ich im selbsterweiternden Spiel bereits selbst zur Genüge und kann sich einer neuen Sache anvertrauen.

Die Umkehrung der Blickrichtung wird deutlich, während das regenerierende Spiel zurück zum Selbst führt, strebt das selbstbereichernde Spiel von diesem weg. Zu sich selbst gekommen, genügt es sich bald nicht mehr. Vom Übermut gepackt, setzt es sich ein Ziel vor und sucht es zu erreichen. Es wirft sich auf eine Sache, die ihm neu und gerade deshalb interessant zu sein scheint, will sich an ihr erproben und erweitern⁸. Dieses Spiel geht vom

8 Hier treten Gedanken in meinen Zusammenhang, die in der pädagogisch-psychologischen Theorie bereits eine lange Tradition haben. Zuletzt scheinen sie mir von CHATEAU (1976: das Spiel als

Ich aus, weil es seiner Zufriedenheit satt ist. Von einem Standort der Ruhe greift es nach einer zuträglichen Beunruhigung. Dieses Spiel ist selbstbezogen, insofern es aus dem Selbstbehagen ausbricht, um sich dem Kitzel eines Abenteuers entgegenzuwerfen. Es ist objektbezogener als jedes andere Spiel, weil es sich ganz der Sache hingeben kann, denn es geht von der Position einer Selbstsicherheit und Selbstgewißheit aus, die es erlaubt, sich zeitweise selbst zu vergessen und ganz an eine Sache zu verlieren. Die Sache erhält dadurch als Sache eine hohe Wertigkeit und scheint über weite Strecken die ganze Aufmerksamkeit in sich zu absorbieren, während das *Ich* sich scheinbar aufgegeben hat und den Selbstbezug völlig gelöst zu haben scheint. Dieses Spiel lebt aus dem doppelten Paradox: Es ist selbstbezogen, insofern es sich selbst verläßt (denn es hofft sich auswärts in der Sache zu bereichern); es ist objektbezogen in dem Maß, wie es des Objekts nicht bedarf. Diese doppelte Freiheit, daß sich das *Ich* nicht selbst nötig hat, wie es auch auf die Sache verzichten könnte, macht es aus, daß sich *Ich* und Objekt im Spiel als das, was sie sind, begegnen können, in der Hoffnung, aneinander Bereicherung zu finden; aber auch in der Lage, geduldig abzuwarten, ob sie sich frei von der Notwendigkeit eines äußeren oder inneren Zwangs hergebe.

Diese Dimension des Spiels setzt also ein in sich gefestigtes Selbst voraus, getragen von Selbstbewußtsein, gefestigt in seinen Konturen, eingedenk seiner Möglichkeiten sowie ohne übertriebene Blindheit gegenüber seinen Begrenzungen. Ein solches Selbst mag sich dem Abenteuer der Dinge aussetzen und abwarten können, welche Bereiche sich ihm über ein neues Objekt eröffnen werden. Schließlich können die Dinge gar nicht anders, als dem Selbst etwas abzuwerfen in dem Sinn, daß jede Beziehung, die ein *Ich* zu einem Objekt eingeht, auch eine Bedeutung für dieses *Ich* hat. In irgendeiner Weise konstelliert es sich als Selbst gegenüber seinem Objekt und erfährt damit nicht nur die Sache, sondern – wenn es nur will – auch sich selbst. Diese selbstische Rückwirkung könnte man „narzißtisch“ nennen⁹. Ging es bisher also mehr um Aufbau oder Heilung dieser narzißtischen Sphäre, so steht sie nun einigermaßen gesichert dem Objekt gegenüber, ist also zu seiner Selbsterhaltung nicht gerade auf diese Sache angewiesen, weiß aber sein Selbst in abwartender Gespanntheit der vielleicht überraschenden Erhellung durch das Objekt entgegenzuhalten. Während man also durchaus behaupten kann, daß jede Beziehung, die das *Ich* mit einem anderen oder einem Ding, auch einem Spielding, verbindet, in irgendeiner Weise auch das Selbst erscheinen läßt, so trägt sich die gerade behauptete selbsterweiternde Qualität zusätzlich durch ihre Zuversicht vor, die Zuversicht nämlich, daß das *Ich* nicht nur irgendein Bild seiner Selbst findet, sondern eines, welches einen Gewinn, einen neuen Reichtum anzeigt. Die Beziehung zu einer Sache wird nicht mehr getragen von primären Notwendigkeiten, sondern vom Erlebnis eines gewissen Überflusses, der das Wagnis des Neuen ermöglicht.

Der Gedanke des Überflusses ist gewiß in jeder Form des Spiels enthalten. Da, wo ich nur noch auf Notwendigkeiten reagiere, habe ich keinen „Spielraum“. Aber überall da, wo ich

Möglichkeit, eine Wirkung hervorzubringen, Neues zu entdecken, zu erschaffen und zu genießen), HECKHAUSEN (1973: Spiel als Möglichkeit, sich Spannung zu verschaffen) und von psychoanalytischer Seite von ERIKSON (1965: Spiel als *Ich*-Erweiterung) aufgegriffen. Vgl. hierzu auch FLITNER (1973).

⁹ Mit dieser Begriffswahl setze ich mich von mehr triebtheoretischen Formulierungen des Narzißmus – vgl. hierzu KOHUT (1973) – ab.

mir einen Raum der Flexibilität gewinnen kann, wo ein gewisser Überschuß über die bloßen Notwendigkeiten siegt (das ist meistens keine sich zwanglos einstellende Situation), da beginnt Spiel, gleichgültig, ob es sich in der Arbeit oder in der Freizeit beim Erwachsenen oder beim Kind ansiedelt. Je mehr der Gedanke des Überflusses Gewicht bekommt, je weniger die Schwierigkeiten der Ich- und Objektmeisterung ins Gewicht fallen, je deutlicher die Identitätskonturen eines Ich eine (flexible) Form angenommen haben, desto mehr vollzieht sich der Übergang vom sich selbst entwickelnden zum sich selbst erweiternden Spiel¹⁰. Aus dem Spiel mit den eigenen Notwendigkeiten, aus der Frage, was möchte/ muß ich noch werden, geht die Frage hervor: Was steht mir noch alles offen? Aus der Frage, welche Objekte für mich taugen, wird die Frage: Welche Objekte locken mich noch alle? Natürlich könnte man dies alles auch eine prinzipiell nie aufhörende Selbstentwicklung nennen. Doch scheint mir der dabei mögliche Freiheitsgrad eine qualitative Veränderung zu bewirken, die über die Freude und Selbstgewißheit in Momenten der Entwicklung hinausgehen kann.

Im selbsterweiternden Spiel findet die Kreisbewegung „Selbstgewißheit – Selbstvergessen – Hingabe an die Spiel-Sache – bereicherndes Sich-Zurückgewinnen“ ihren positivsten Aspekt. Frei von drückenden inneren Notwendigkeiten, kämpft sich das Ich durch die äußeren, ringt ihnen einen Spielraum ab, freut sich an der so entstandenen gemeinsamen Sphäre und nimmt die dadurch erlebte Dimension der Sache, seiner selbst, wie auch seiner gewachsenen Kompetenzen, als beglückenden Gewinn in sich zurück. Seinen Narzißmus an die Sache hingebend, bereichert es ihn durch die Sache hindurch. Dort, wo dieser Gewinn nicht aufbauen oder heilen muß, schlägt er als freudige Bereicherung zu Buch. „Jedem, der hat, wird gegeben“ (Lukas 19, 26).

VII

Durch alle Überlegungen hindurch zieht sich der gemeinsame Grundgedanke eines solchen Kreisprozesses. Der Säugling gewinnt sich selbst darüber, daß ein anderer das aufgreift, was er von sich aus anbietet, und ihm dieses bestätigend oder fein variiierend wieder zurückgibt. In den Schritten seiner Entwicklung sucht sich das Ich, in denen seiner Heilung braucht es das Außen, den anderen, die es seinem narzißtischen Beharren entziehen und über die es sich nun – gewachsen – wieder selbst finden kann. So tut es das selbstentfaltende Spiel am Rande des Übermuts. Das regenerierende Spiel hingegen aus der Veräußerung zurückführend, sucht nach dem inneren Pol. Immer nimmt das andere das Selbst auf, insofern es diesem entgegenkommt, und gibt es bereichert durch einen neuen Aspekt wieder zurück. Der Spielraum, der sich in dieser Beziehung der Gleichheit und der Variation die-

10 Der letzte dieser Punkte enthält das vielleicht einleuchtendste Argument für eine phänomenologische Trennung von selbstentwickelndem und selbsterweiterndem Spiel. Sie markiert den qualitativen Unterschied, der in der Selbstwerdung mit dem Punkt eintritt, an dem jemand das Bewußtsein seiner persönlichen Identität entwickelt, einer Identität, die sich ihrer subjektiven Auswahl und Vereinigung klar geworden ist und die gerade diesen subjektiv abgegrenzten Status als die spezifische Möglichkeit dieses Ichs begreift, neue Welten zu erobern. Ansonsten scheint mir diese Trennung systematisch nicht unbedingt erforderlich, sollte aber doch eine Akzentverschiebung verdeutlichen.

ser Gleichheit auftut, der sich sachlich von der Mutter-Kind-Beziehung bis in die Welt wissenschaftlicher Objekte erweitern kann, gewinnt durch die Praxis des Spiels, während die Stufen der Entwicklung durchlaufen werden und innerhalb einer bestimmten sozialen Realität, eine Weite oder Enge, die letztlich darüber bestimmt, ob Spiel und Arbeit in einer Gesellschaft zusammengehören¹¹ oder ob sie, auseinandergerissen, der Arbeit die Phantasie, die Freude, die kreative Entwicklung nehmen und dem verbannten Spiel den Raum des Ernstes und es dadurch zur leerlaufenden Beschäftigung degradieren, gerade noch dazu gut, die Langeweile der Arbeit zu übertönen. Das Selbst bringt sich, weiter oder enger, aus diesen Kreisprozessen hervor und paßt sich entweder den einschnürenden Tendenzen ein oder vermag ihnen, wenigstens teilweise, einen Spielraum abzugewinnen. Die Praxis der Freiheit, als eine immer neu sich stellende Aufgabe der Befreiung von Umständen, findet im Spiel ihren Anfang, ihr Wachstum, ihre Erprobung und ihre Bekräftigung. Das Selbst ist Dreh- und Angelpunkt dieser Praxis und ihrer Möglichkeiten.

Literatur

- BITTNER, G.: Psychoanalyse und soziale Erziehung. München 1967.
 BITTNER, G.: Die „heilenden Kräfte“ im kindlichen Spiel. In: H. HALBFAS/F. MAURER/W. POPP (Hrsg.): Spielen, Handeln und Lernen. Stuttgart 1976, S. 41–52.
 CHATEAU, J.: Das Spiel des Kindes. Paderborn 1976.
 ERIKSON, E.: Kindheit und Gesellschaft. Stuttgart 1968.
 FLITNER, A.: Spielen – Lernen. Praxis und Deutung des Kinderspiels. München 1972.
 FLITNER, A. (Hrsg.): Das Kinderspiel. München 1973. Neuauflage München 1978.
 FLITNER, A./KAMPER, D./ORFF, G., et al.: Der Mensch und das Spiel in der verplanten Welt. München 1976.
 FREUD, S.: Die Traumdeutung. In: S. FREUD: GW I/II. Frankfurt 1973.
 HECKHAUSEN, H.: Entwurf einer Psychologie des Spielens. In: FLITNER 1978, S. 138–155.
 HUIZINGA, J.: Homo ludens. Vom Ursprung der Kultur im Spiel. Reinbek 1956.
 KOHUT, H.: Narzißmus. Frankfurt 1973.
 KUTTER, P. (Hrsg.): Psychologie des Ich. Darmstadt 1974.
 NITSCH-BERG, H.: Kindliches Spiel zwischen Triebdynamik und Enkulturation. Stuttgart 1978.
 NOY, P.: A revision of the psychoanalytic theory of the primary process. In: Int. J. Psycho. Anal. 50 (1969), S. 155–178.
 ORBAN, P.: Subjektivität. Wiesbaden 1976.
 PAPOUŠEK, H. und M.: Das Spiel in der Frühentwicklung des Kindes. In: Suppl. pädiat. prax. 18 (1977), S. 17–32.
 PIAGET, J.: Nachahmung, Spiel und Traum. Stuttgart 1969.
 SCHÄFER, G. E.: Heilendes Spiel. In: Kindheit 1 (1979), S. 239–250.
 SCHEUERL, H.: Das Spiel. Weinheim 1954, 101977.
 WINNICOTT, D. W.: Vom Spiel zur Kreativität. Stuttgart 1973.
 WINNICOTT, D. W.: Die therapeutische Arbeit mit Kindern. München 1973.
 WINNICOTT, D. W.: Reifungsprozesse und fördernde Umwelt. München 1974.
 WINNICOTT, D. W.: Von der Kinderheilkunde zur Psychoanalyse. München 1976.
 ZULLIGER, H.: Bausteine zur Kinderpsychotherapie und Kinderpsychologie. Bern/Stuttgart 1966.

11 Nicht wie Arbeit und Erholung, sondern wo die Dimensionen des Spiels untrennbar mit der Arbeit verbunden sind.